Pratiques d'autoformation en entreprise

André Moisan

La théorie du capital humain est probablement à l'origine d'une réintégration de la formation dans les institutions de production alors que celles-ci en étaient séparées depuis le début de l'industrialisation. Des courants nouveaux tendent à faire de l'individu en entreprise l'acteur de sa propre formation au-delà des contraintes de la spécialisation et du travail en miettes.
L'autoformation se distingue de la simple individualisation de la formation. Elle participe à des exigences de l'activité productrice. Elle invite à penser en même temps l'individu et l'organisation. Elle se différencie en différents types selon les situations de travail. L'auteur commente deux types qu'il a étudiés : un dispositif d'initiation à l'informatique qui a duré trois ans (UAP), l'autre, un dispositif de perfectionnement d'opérations de retouches dans une grande usine métallurgique où le processus institué se mêle à un processus informel. L'autoformation se développerait elle-même mieux dans un contexte d'indétermination relative ? Ce travail de recherche se fait dans le cadre d'un doctorat au CNAM.

L'enfant, puis le jeune s'instruit. Il est éduqué. Vient ensuite la vie active où, devenu adulte, il met en pratique ce qu'il a appris. Les savoirs constituent un corpus établi, qu'il s'agit de transmettre par une institution, suivant le schéma scolaire qui opère de maître à élève, de préférence dans une salle de classe représentant une unité de temps et de lieu, etc.

Ces schémas ou modèles de l'éducation et de la formation qui structurent encore nos modes de pensée et d'actions sont-ils toujours bien exacts ? Qu'en est-il de la révolution paradigmatique annoncée par G. Pineau dans son article « *L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives post-modernes ?* » (1), qui interroge nécessairement un des piliers de ces économies « post-modernes » ? Comment se pose la question de l'autoformation dans les entreprises actuelles ? Quels en sont les problèmes théoriques ? L'article qui suit a pour ambition de répondre à ces interrogations, en développant plus particulièrement deux exemples de pratiques d'autoformation à travers une étude spécifique menée dans deux entreprises différentes.

LA DISSOCIATION TRAVAIL ET FORMATION TOUJOURS À L'ŒUVRE ?

La Formation Continue, institutionnalisée par la loi de 1971 qui fait obligation à l'employeur de consacrer une part de la masse salariale à la formation de ses employés, aura joué, sans nul

doute, un rôle important dans le développement de la poursuite de l'apprentissage et l'acquisition de connaissances tout au long de la vie professionnelle. Sainsaulieu (2) y voit même, par ses effets indirects, le facteur le plus important de l'évolution de l'organisation de l'entreprise. Mais elle a surtout été considérée jusqu'ici comme un moyen d'acquisition de connaissances, de perfectionnement professionnel, de recyclage. De façon dominante, elle a été vécue comme un complément nécessaire à l'éducation et la formation initiale, qui permettait de « maintenir » et de faire évoluer ces acquisitions de base (la similarité avec la vie d'un système productif apparaît évidente). A l'inverse, l'activité productive n'y est vue essentiellement que comme le lieu d'application de connaissances acquises extérieurement.

Il faudrait probablement remonter à l'origine de l'industrialisation pour retrouver trace de la cassure entre activités sociales et productives d'un côté, activités d'apprentissage et de formation de l'autre. Comment la transmission de connaissances, à l'œuvre dans les anciennes corporations de métier et les compagnons, s'est-elle dissociée ? Au moment de leur extinction par la Manufacture, Adam Smith, l'économiste classique du début de l'ère industrielle (fin XVIII[e] en Angleterre) prônera l'instruction publique des ouvriers pour compenser la perte d'intelligence dans l'acte de travail (3). Les utopistes (Owen, Fourier,...) refuseront cette dissociation en imaginant des sociétés associant travail, activités de développement physique, intellectuel, etc. Marx projettera cette reconstitution de l'unité dans la société communiste.

Beaucoup plus proche de nous, dans les années 60, G. Friedmann (4), dans son livre « Le travail en miettes, spécialisation et loisirs », constate encore cette dissociation : « Tâches éclatées, apprentissages dégradés », écrit-il dans un de ses chapitres (tout en constatant qu'on assiste à un retournement de tendances, la spécialisation ayant probablement épuisé ses vertus productives).

La spécialisation du travail, comme des sphères d'éducation et de formation qui s'y adjoignent, est certes toujours à l'œuvre. Pourtant, dès l'après-guerre (et même pendant la dernière guerre, si on remonte aux premières expériences d'élargissement du travail dans les entreprises américaines décrit par G. Friedmann), les différents acteurs de la vie économique essayeront d'échapper au mode taylorien de production, particulièrement développé en France.

Au niveau des idées, il y a d'abord les constats faits par la théorie du « capital humain », avancée dans cette période d'après-guerre. L'OCDE, au cours d'une étude auprès des principaux pays industriels, conclura que le « facteur humain » (évalué en particulier par le niveau de sa formation) est l'élément premier pour expliquer les différents taux de croissance (avant la détention de capital, le niveau technologique ou le prix et la disponibilité de la force de travail). On peut y voir une des origines du développement des départements des « Ressources Humaines » dans les entreprises (intégrant le plus souvent le service formation), qui ont souvent pris la suite des Relations Humaines ou Sociales ou, plus prosaïquement, de gestion du personnel. Ces intitulés sont autant d'étapes de la prise de conscience du fait que le travailleur ne peut être réduit à opérer comme une simple machine. Mais le « management participatif » fait partie aussi de ces tentatives de s'appuyer sur l'intelligence des travailleurs.

Parallèlement à ce constat, la sociologie du travail va révéler toute l'intelligence « informelle » développée par les opérateurs. La prescription de la tâche par les services de conception (le plus souvent intitulé le « service des Méthodes ») ne peut suffire à elle seule sans cette intervention de l'opérateur qui va moduler, tenir compte du contexte et des contraintes, faire face aux aléas, améliorer les procédures de travail à son avantage, etc. L'activité de travail apparaît alors, non plus simplement comme un lieu d'exécution, mais comme le théâtre d'interventions complexes à l'initiative des opérateurs, et aussi de jeux sociaux multiples. Crozier et Friedberg (5), en rétablissant ceux-ci, non plus comme de simples agents d'une organisation, mais comme de véritables acteurs dotés de stratégies, permettront de mettre en lumière ces jeux sociaux qui participent à constituer l'organisation. Sainsaulieu poursuivra ces recherches, en analysant les effets (durables) d'apprentissage culturel de l'organisation, qui façonnent des « identités au travail » (6).

En même temps, les conditions de l'activité productive évoluent. L'introduction des Nouvelles Technologies, la « dématérialisation » de la production tendent à réhabiliter le travail comme « composante autonome — et non plus comme simple rouage de l'efficacité productive » (7). Le type d'intervention sur les machines automatisées n'est plus le même : il est surtout fait d'opérations de contrôle et de maintenance, qui suppose la

maîtrise du flou, de l'aléa, du non-prescrit, ce qui a pour conséquence de « revaloriser l'intelligence pratique (ou l'intelligence des situations) » (8). Il suppose une représentation mentale du fonctionnement de ces automatismes, ce qui nécessite souvent un développement de structures logiques adéquates (9) et explique en partie le développement des instruments « d'éducabilité cognitive ».

Le dépassement de la spécialisation ?

Il est probablement trop tôt pour savoir si le modèle taylorien qui dissocie la conception de l'exécution n'aura été qu'un moment dépassé du développement des modes d'organisation du travail. Sa prégnance reste forte, tant dans la réalité que dans les mentalités. Le modèle post-taylorien annoncé, fait de responsabilisation et d'autonomie de l'opérateur, de polyvalence et de décloisonnement, ... est loin de s'être imposé.

Mais on ne peut pour autant ignorer cette mobilisation d'acteurs divers, publics ou privés, patrons de grands groupes industriels, comme A. Riboud qui en appelle à une nouvelle organisation du travail « *qui valorise assez les hommes — à commencer par les ouvriers des chaînes — pour qu'ils puissent graduellement mettre en jeu toutes leurs qualités personnelles* » (cette nouvelle organisation étant la condition pour « *rentabiliser les Nouvelles Technologies* ») (10) ; comme ces responsables de la formation professionnelle et continue qui organisent les Entretiens Condorcet 92 sur le thème de l'organisation qualifiante.

On ne peut ignorer des faits aussi précis que la Mission des Nouvelles Qualifications de B. Schwartz, travaillant précisément à « requalifier » les agents de production, en faisant appel en particulier à leurs savoirs pratiques ou connaissances mises en pratiques non reconnus par les opérateurs eux-mêmes ; les multiples dispositifs qui « individualisent » la formation pour se rapprocher des acquis de chaque « apprenant » ; les « Centres de Ressources », aux appellations différentes suivant les entreprises, qui se donnent pour objectif de rapprocher les moyens de formation de l'exercice du travail...

L'unité de l'activité productive et de l'activité de formation s'est-elle reconstruite ? Toujours est-il que le modèle du stage de formation hérité de la classe de l'école est mis à mal ; que le modèle de transmission qui y prévaut, qui va du possesseur de connaissances à l'ignorant, ne peut correspondre à un adulte, à qui l'on reconnaît de plus en plus des savoirs d'expérience, sinon même des savoirs. Comme le disait déjà Adam Smith : « L'intelligence de la plupart des hommes se forme nécessairement par leurs occupations ordinaires » (11).

En temps qu'agissant, l'individu en entreprise deviendrait en même temps acteur de sa formation. Maintenant, qu'en est-il de l'autoformation ?

L'AUTOFORMATION SUR LE LIEU DE TRAVAIL

L'analyse des pratiques d'autoformation en entreprise nécessite de revenir sur une définition et une délimitation précise de cette notion.

L'individualisation de la formation et l'autoformation

Il faut d'abord la distinguer clairement de celle souvent évoquée et confondue dans les milieux de la formation : l'individualisation de la formation.

L'individualisation est ici analysée comme un élément de l'offre de formation : elle est une des formes de la prestation de l'instance de formation (institution, entreprise, formateur), qui possède ses propres finalités, ses propres objectifs, mis en œuvre dans et par la prestation, en l'occurrence l'acte de formation. Elle n'est qu'une des modalités de cette offre, et n'enlève rien au projet, implicite ou explicite, médiatisé (sous forme « multimédia ») ou « im-médiat », de l'instance formatrice sur le formé.

L'autoformation relève d'une problématique tout à fait différente. Elle témoigne d'un processus interne à l'individu. Elle relève du paradoxe (12) du vivant par lequel un individu « se donne sa propre forme » (Pineau G.). Elle suppose une manifestation, une projection, une intention de l'organisme vivant envers son environnement (13). Elle est irréductible aux modalités de la prestation de l'instance de formation, une individualisation « affinée » pouvant aussi bien signifier une prégnance d'autant plus forte de l'instance formatrice sur le formé, et donc l'absence d'autoformation.

L'autoformation peut être problématisée autour de 4 items (la définition des objectifs de formation, de sa stratégie pédagogique, de ses modalités, en particulier, en terme de supports, de son évaluation) à partir desquels peut être relevé le degré de détermination propre de l'individu.

L'autoformation et la formation dans les situations de travail

A partir du moment où l'autoformation participe de l'activité productive, qu'est-ce qui la distingue de la nécessaire prise d'informations et de son traitement, de l'activité de résolution de problèmes ou même de la production de connaissances, quand celle-ci est inscrite dans la tâche prescrite par l'organisation ? L'ensemble de ces activités suppose une certaine initiative de l'individu (l'aspect **auto-** de autoformation), et peut se traduire par un certain développement et une certaine accumulation d'informations, sinon de savoirs et de savoir-faire (l'aspect **formation** du même mot). Autrement dit, où est la rupture, le saut qualitatif qui permet, au-delà de l'activité de production au sens plein du mot (avec ce qu'il veut dire d'effet en retour sur l'agent), de désigner et qualifier une activité d'autoformation ?

Une première piste peut nous être donnée par March et Simon (14) : l'autoformation serait celle qui permet le développement de nouveaux **programmes d'action** quand le **répertoire** existant se révèle non opératoire (et il est intéressant de rappeler que l'innovation, à l'origine du développement de ces nouveaux programmes, « sera plus immédiate et vigoureuse lorsque la tension (stress) de l'organisation ne sera ni trop forte ni trop faible »). Mais il nous manque ici une hiérarchie de ces nouveaux programmes : se situent-ils à un niveau supérieur de l'activité résolutoire, ou au contraire comme un produit de ce niveau supérieur (peut-on parler dans ce cas de formation) ?

D'autres auteurs développent plutôt la notion d'aptitude à l'autoformation comme une compétence de base à développer, en particulier pour de nouveaux types d'organisations actuelles fondées sur la connaissance [cf. Barry Nyhan (15), Fragnières (16]. Il ne s'agit plus ici d'un mode de formation mais d'une finalité de formation. Jan Rombouts (17) développe l'idée de l'émergence d'un nouveau paradigme de la formation. Après le paradigme « pédagogique », qui transmet la connaissance du maître qui la détient à l'élève qui l'ignore, après le paradigme « andragogique », qui puise dans l'expérience et la vie sociale de l'adulte les éléments de construction de nouveaux savoirs, et après celui de l'apprentissage par le travail, il perçoit dans les différents pays européens, sous des appellations différentes, l'émergence de ce qu'il qualifie (avec A. Rajan) de « Knowledge workers ». On peut y retrouver le fameux « apprendre à apprendre », ou encore « l'entraînement mental » de Dumazedier, dans le contexte de ces nouveaux types d'organisation.

Mais peut-on dire que cette « compétence de base » n'ait jamais existé, pour qu'il faille la développer dans ces nouveaux types d'organisation ? Nous avons plus haut fait mention de l'apport de la sociologie du travail qui a fait ressortir l'activité informelle qui accompagne nécessairement la description et la prescription formalisée des tâches de travail. Des auteurs comme Linhart (L'établi) ont su montrer que même dans les situations où la prescription de la tâche par le service des Méthodes exigeait le minimum d'initiatives, les ouvriers se révélaient capables d'une imagination et d'une ingéniosité particulièrement fécondes. Autrement dit, si on veut bien considérer que l'autonomie (ou la capacité d'autonomie) ne peut s'envisager sans la mettre en relation à un environnement matériel ou social donné, le problème est de savoir quel est le champ (et le rayon du champ) de cette activité autonome. La question posée par le développement de l'aptitude à l'autoformation dans l'organisation ne serait-elle pas, plutôt, l'inscription de cette capacité d'autonomie, et son développement, dans le jeu formel de l'organisation [et peut-être même dans son mouvement instituant, pour reprendre les termes d'Enriquez (18)] ?

Un autre angle de perception de l'autoformation serait de l'analyser comme un processus individuel de transformation auto-réflexif, qui suppose d'abord un ancrage dans un « projet de vie » (le projet étant vu ici, non pas comme un but explicité et explicite à atteindre, sorte de plot ancré sur un futur qui « tirerait » la tension de l'activité individuelle, mais plutôt comme le résultat toujours renouvelé d'une « projection » vers et sur l'environnement, occasionnant des buts qui peuvent varier, lestés d'une certaine indétermination par les retours de l'environnement qui participent, alors aussi, de la fabrication du projet de vie [cf. Michel S. (19), Nuttin J. (20)].

Ce projet lui-même ne peut s'envisager qu'en rupture, ou au moins décalé, à distance de l'organisation [cf. Dumazedier (21) et son intuition des notions de rupture et de déviance à l'origine des trajectoires individuelles d'autoformation ; Brookfield (22) et ses développements sur la « pensée critique » (critical thinking)].

Il supposerait aussi un engendrement, de l'intérieur, d'un niveau supérieur de connaissances (ou

d'un programme de programmes, pour reprendre les expressions de March et Simon) opérant un retour questionnant sur les connaissances antérieures (l'aspect auto-réflexif), qui en même temps les dépasse et les éclaire en élargissant le champ de compréhension et donc d'action potentielle (ce qu'on appellera un « méta-niveau » de connaissances).

Pour éclairer ce dernier point, il suffit de prendre l'exemple de l'opération menée dans une usine de Rhône-Poulenc (Melle) et que leurs auteurs ont appelé « l'évaluation formative ». Une action de formation a été menée, avec des critères d'évaluation permettant de vérifier si le champ d'intervention des opérateurs s'était élargi. Ainsi, certaines opérations de maintenance ne pouvaient se faire sans l'aval et les conseils d'un contremaître. L'action de formation était évaluée sur la capacité des agents eux-mêmes à prendre l'initiative de ces opérations et la capacité à la mener à bien (nous aurions pu prendre l'exemple de beaucoup d'autres entreprises où ce type « d'élargissement des tâches » est conduit sous des formes différentes). On peut penser que cet élargissement suppose l'acquisition d'un « méta-niveau » de compréhension et de connaissances.

Mais alors se pose la question du moment de l'autoformation : une fois installé (institué, dirait Enriquez) dans ce nouveau champ, le processus est terminé. Il a existé au moment de la tension entre une connaissance existante, non-appropriée, insuffisante, et l'élaboration de ce méta-niveau (23)... Il y aurait ainsi des périodes, un rythme dans les processus de formation, avec ses moments forts, mais aussi ses périodes de repos.

En fait, on pourrait penser l'autoformation comme le moment, l'instance instituante, celle qui remet en cause l'institué permettant la naissance d'une appréhension nouvelle.

Ceci veut dire un développement par sauts et par paliers. Les opérateurs de l'usine de Melle, une fois installé sur un de ces paliers, développeront-ils de nouveau une nouvelle pratique « autoformante » leur permettant d'accéder à un nouveau champ d'autonomie ? Autrement dit, l'activité autoformante précédente a-t-elle permis de développer des capacités d'autoformation ? Pour prolonger la question, le mouvement institué-instituant déboucherait sur une production de deux effets de niveau différent : d'une part, un nouvel « institué », sous la forme en particulier de nouvelles connaissances et d'élargissement du champ ; d'autre part, une nouvelle capacité à remettre en cause « l'institué », enrichissant cette potentialité « instituante ». (Ces développements sont à rapprocher de la notion d'hypercomplexité qui caractérise, selon Henri Atlan (24) le « processus d'hominisation » : il avance l'hypothèse qu'il s'est fait successivement par une « actualisation de possibles » qui, en s'actualisant, développe dans le même temps la constitution de réserves de nouveaux potentiels).

Cette question, difficile, nous paraît pourtant indispensable pour qualifier l'autoformation, comme processus « réalisé » et donc visible, et en même temps comme compétence (ou aptitude) dont la caractéristique serait de s'alimenter par elle-même.

Penser en même temps l'individu et l'organisation

A partir du moment où l'on resserre l'analyse des pratiques d'autoformation, non plus au niveau de la société globale, mais au sein de l'entreprise, se pose inévitablement la question du lien de l'individu et de l'organisation, tout du moins si nous faisons l'hypothèse que la pratique professionnelle participe à « configurer » des pratiques d'autoformation.

Les développements de G. Pineau [le courant « bio-épistémologique » de P. Galvani (25)] ne peuvent nous aider ici. Le point de vue de « l'auto- » y est en effet poussé dans sa logique extrême, puisqu'il ne peut être pensé que de l'intérieur (ce qui implique une position particulière du chercheur : « *ce n'est plus l'autre la source première [de la connaissance], c'est soi* ») (26). L'environnement n'est perçu que comme extérieur, dans un processus interne. Ce n'est pas l'option retenue, puisqu'elle ne permet pas d'envisager les relations entre les pratiques d'autoformation et les types d'organisation du travail.

Le courant qualifié de socio-pédagogique (par le même P. Galvani) sous-entend une « conscientisation » des déterminations qui pèsent sur l'individu. Il situe l'individu, par rapport à l'organisation, dans un mouvement où il a en quelque sorte à se « déprendre » d'elle. Reste à déterminer ce qui se fait, se con-stitue (s'établit avec) dans le rapport individu-organisation. L'institution comme le contexte social interfère dans l'autoformation : c'est du moins l'hypothèse de travail formulée ici, qui

s'illustrera par les exemples donnés ci-dessous. Quel est ce jeu à double facette : distance/immersion, ou encore fracture/constitution, de l'individu avec l'organisation ?

Les théories classiques de l'organisation évacuent la difficulté, en cloisonnant les deux ou en privilégiant un des termes. Crozier privilégie l'acteur en situant le jeu stratégique de l'acteur dans une Organisation, faisant l'impasse sur le fait que ce même acteur développe une stratégie dans une organisation qui est, sinon concurrente avec d'autres organisations, au moins interagissante avec un environnement (cf. **L'acteur et le système**).

La notion de co-investissement de formation entre l'individu et l'entreprise, avancée par des auteurs comme P. Carré et par le CNPF, ne permet pas de résoudre la difficulté. Le préfixe **co-**, dans des termes comme **cogestion** ou encore **coopération**, met en relation des entités — individus, organismes, états — qui à chaque fois sont ontologiquement de même nature. Le co-investissement de formation s'y soustrait en prétendant associer l'individu avec une organisation. Le résultat en est que, d'une revendication initiale à la prise en compte, par l'entreprise, du projet personnel de l'individu, le CNPF en fait une participation de l'individu aux coûts (en particulier, en terme de temps) de sa propre formation.

Pourtant, des auteurs [équipe d'Eurotecnet (27), Pedler, ...] ne pensent l'autoformation qu'immergée elle-même dans un « milieu auto-apprenant ». Or, qu'est-ce qu'un tel milieu, si ce n'est qu'il adopte lui aussi une posture auto-réflexive, d'interrogation sur lui-même ? Quels sont les enrichissements mutuels entre le milieu auto-apprenant et l'individu auto-apprenant ?

Nous avons mentionné plus haut les analyses de R. Sainsaulieu sur l'impact de la formation continue dans l'évolution des structures de l'entreprise. L'étude du CEREQ également référencée plus haut signale que « les expériences les plus marquantes poussent à considérer la formation dans l'entreprise comme un principe décisif d'organisation du travail et de gestion de l'emploi ».

Il n'est donc plus possible de dissocier formation et organisation, la notion « d'organisation qualifiante » en témoigne. Comment, alors, penser, les caractéristiques même de l'autoformation et les modalités d'organisation adéquates ? Comment les deux inter-agissent ? Le développment de pratiques d'autoformation peuvent-ils être un levier de sortie du taylorisme, ou faut-il l'émergence de nouvelles structures pour que de nouvelles pratiques d'apprentissage s'y épanouissent ?

LES DIFFÉRENTS TYPES DE PRATIQUES D'AUTOFORMATION

Les pratiques d'autoformation sont de nature différente. Elles peuvent relever d'une simple action individuelle, qui s'articulent ou non avec la vie professionnelle. Il faut, par exemple, faire le détour d'une comparaison avec l'Allemagne, comme l'ont fait les auteurs Maurice, Sellier et Sylvestre (28), pour se rendre compte d'une caractéristique marquante de formation professionnelle qu'ils qualifient de « système autodidacte » (les cours de promotion professionnelle, au CNAM par exemple, en témoignent). Mais cette activité d'autoformation peut également se mener indépendamment de tout projet d'évolution professionnelle et d'investissement dans le travail.

Elle peut aussi revêtir un caractère collectif. Le contexte du travail rapproche, confronte aux mêmes difficultés, suscite les mêmes questionnements, sollicite les mêmes recherches, encourage les échanges, ...

Deux exemples, qui n'ont pas l'ambition d'épuiser les différents types de pratiques d'autoformation, sont décrits ci-dessous. Ils sont resitués dans leurs contextes organisationnels, ce qui permettra de tirer quelques éléments de réflexion de leurs rapprochements.

L'UAP : un dispositif d'autoformation et ses effets sur l'organisation du travail

En 1983, M^{me} Chassagne, Présidente, lance un grand projet de formation : des didacticiels (logiciels d'enseignement) sont mis à disposition de tout employé, sur les terminaux de saisie. Un crédit d'une heure hebdomadaire, puis d'une heure et demie, est accordé à chacun ; l'objectif affirmé alors est de trois heures... Ce projet, un des axes majeurs de la politique interne de l'entreprise, est expliqué ainsi au personnel :

Pourquoi un projet de formation ?

Parce que le monde change, les techniques

changent, nos emplois changent... Nous le savons : mais nous ne savons pas ce que seront le monde, les techniques, les emplois dans 10 ans...

Parce que la condition de l'épanouissement personnel et de la compétitivité professionnelle réside dans l'adaptation permanene à ces changements...

Parce que l'adaptation permanente suppose la formation permanente ».

A partir de ce constat de l'impossibilité de décrire les profils professionnels nécessaires à l'avenir, et donc les types de formation à promouvoir, le dispositif est défini et mis en place en déconnectant volontairement l'acquisition individuelle des connaissances, de la vie professionnelle. Ainsi, la plupart des didacticiels portent sur des connaissances générales : on y trouve aussi bien des cours de physique nucléaire et de diététique, que d'initiation à la vie économique ou au Droit. Par ailleurs, le suivi des didacticiels se fait sur la base du volontariat (avec une incitation forte de la Direction), chaque employé utilisant son crédit d'heures de façon tout à fait discrétionnaire. Ce suivi n'ouvre droit à aucune reconnaissance professionnelle, en terme de diplômes et de promotion (le dispositif a été conçu dans le respect des mises en garde des syndicats, tenant à se prémunir contre la mise en place d'une nouvelle politique de classification et de promotion).

L'enquête : un dispositif qui mobilise, et s'épuise

Une enquête approfondie a été menée, à la fin 1990, dans un établissement régional représentatif (les statistiques nationales à notre disposition l'indiquent comme un lieu moyen d'utilisation de didacticiels, un peu plus forte au début, un peu plus faible à partir de 1986). Une interview à partir d'un questionnaire a été menée auprès de 125 personnes (la quasi-majorité de l'établissement, et en particulier l'ensemble des départements opérationnels importants).

Cette enquête permet de faire ressortir une pratique réelle des didacticiels, mais qui se décline essentiellement au passé (29). Elle a été relativement massive dans les 3 premières années du dispositif (30). Les apports du dispositif se situent, pour les employés, essentiellement à un niveau culturel (31).

Le dispositif apparaît clairement comme étant de type culturel, et vécue par les employés en dehors de toute attente d'une plus-value professionnelle.

L'usager-type est celui qui témoigne d'un intérêt pour les cours d'ordre strictement culturel et personnel, en rupture avec tout investissement « professionnel ». Il a plutôt un statut d'employés. Il a d'autant plus suivi les EAO que le niveau de formation initiale était égal ou inférieur au BEPC. Il a beaucoup échangé des informations sur les didacticiels suivis avec les autres employés. Il avoue en avoir retiré des connaissances générales et, du moins pour certains, avoir repris « goût » à l'apprentissage (32).

L'ensemble de ce qui est décrit fait penser à un phénomène de « déclic culturel ».

Par ailleurs, une frange de ces usager-types prolonge son usage de l'EAO, quand la plus grande partie l'a abandonné.

Par contre, s'est plutôt dissociée de ce « projet d'entreprise » la population d'agents de maîtrise et de cadres, l'ayant abordé avec une simple démarche de curiosité. Les personnes d'un niveau de formation supérieur au BEPC en ont fait un usage limité.

Une interprétation

Reste cette question ouverte : comment expliquer qu'un dispositif, qui a connu une forte adhésion, s'est globalement épuisée après 3 ans ? La moitié des usagers passés avouaient ne pas continuer par « manque de temps ». Une piste d'interprétation nous est donnée par l'observation de l'évolution du mode de travail, à partir de l'exemple d'un département d'un « pool de sténodactylo », grand utilisateur de didacticiels.

Le travail y consistait à frapper des lettres et des dossiers, dans une division du travail qui laissait peu de place à l'initiative. Plusieurs employées de ce département, l'ayant quitté pour de nouvelles tâches, ont révélé que l'usage des didacticiels correspondait pour elles à une volonté de sortir de la monotonie et de la routine du travail. Mais à partir du moment où elles avaient changé de département, pour des postes où elles avaient une responsabilité sur des dossiers, qu'elles devaient suivre du début à la fin en gérant elles-mêmes leur temps, l'intérêt de cet usage n'était plus le même. Toutes ces employées

émettaient le regret de ne pouvoir continuer l'utilisation des didacticiels, faute de temps.

Or, ce département a connu une évolution du mode de travail que l'on retrouve très souvent dans ce secteur professionnel (33) : grande mobilité organisationnelle, passage d'un travail parcellisé à une certaine polyvalence et d'un travail de type linéaire et procédural à des postes où s'exerce une responsabilité de gestion sur des dossiers.

Aussi, il est permis d'établir que l'usage passé des didacticiels était cohérent avec un mode de travail linéaire et parcellisé auquel correspondait, d'une part, un contenu de formation déconnecté de tout investissement professionnel direct, tant au niveau des individus que de l'entreprise ; ensuite, un mode d'utilisation et une prescription dissociés de la tâche : l'usage de l'EAO se faisait plutôt en salle, l'encadrement n'avait de fait aucun rôle ; enfin, une forte incitation « politique », par une mobilisation de la direction, relayée sur le terrain par des personnes (de l'encadrement ou non, mais pas par l'encadrement direct de production) motivées par le projet.

A un mode de travail de type taylorien, dissociant et découpant, correspondait un dispositif de formation, dissocié et éloigné de la tâche. On peut en déduire que, si l'éloignement du travailleur de son travail supposait un éloignement correspondant de la formation, il faut maintenant opérer le rapprochement : de la dissociation, il faut passer à l'intégration du contenu, à la prescription (par l'encadrement de production), à l'exploitation des savoirs acquis par les didacticiels pour un usage professionnel.

L'autoformation et ses effets organisationnels

Une autre question essentielle affleure : peut-on dire que ce même dispositif a été neutre par rapport à cette même évolution du mode de travail ?

Ainsi, *les employés auront pu expérimenter* l'ordinateur, pour se rendre compte qu'il pouvait être utile ; ils seront sortis de l'activité précise du travail pour se rendre compte que l'activité dans l'entreprise ne pouvait se réduire à taper des dossiers à la chaîne, mais qu'elle pouvait aussi offrir des opportunités d'apprendre ; ils auront également retrouvé « le goût d'apprendre », de se remettre dans une activité intellectuelle.

L'ensemble de ces faits peuvent-ils rester sans impact sur l'organisation et le mode de travail lui-même ? L'hypothèse suivante peut être avancée : le dispositif aura servi de déclic favorisant le passage de la stabilité au mouvement, d'une situation de travail acquise avec tout le confort que cela représente, à la disponibilité à autre chose, à une autre façon de travailler et de vivre dans l'organisation. Une certaine mobilité intellectuelle aura précédé et accompagné une mobilité organisationnelle... Si « l'élévation du niveau de culture générale » est difficile à évaluer, le projet d'entreprise a répondu à ses prémisses : l'évolution des métiers. Sans prétendre que ce « déclic » ait été le levier de cette évolution, il a probablement participé de son « accompagnement » social. Sa réussite expliquerait son épuisement.

Une usine d'un grand groupe métallurgique, entre l'institué et l'informel

Une autre enquête est menée dans une grande entreprise métallurgique, sur un dispositif de formation qui s'adresse à des ouvriers travaillant dans des ateliers de montage. Il s'agit de répondre aux lacunes d'intervention des « retoucheurs » qui, en bout de chaîne, remédient aux erreurs de fabrication. Il est, en effet, souvent constaté un manque de « méthodologie » adaptée à des interventions sur des produits intégrant de plus en plus de composants électroniques.

Le dispositif multimédia sur la chaîne

Le service formation met en place une formation se déroulant, en partie à l'aide d'un didacticiel de simulation de pannes mis à disposition dans l'atelier, en partie sous forme de stages traditionnels.

L'observation du dispositif, comme les entretiens avec l'ensemble des agents de maîtrise des ateliers concernés, interdisent de parler, dans ce cas, d'autoformation. Les personnes sont désignées par l'agent de maîtrise sur des critères qui lui appartiennent. Ces derniers détiennent l'initiative du moment d'utilisation du didacticiel, comme (et surtout) de l'affectation sur un poste de retouche permettant l'application des acquisitions. Qui plus est : ce qui peut donner sens, et donc motiver les formés pour leur formation, engendrera des frustrations. Une enquête par questionnaire et entretien avec l'ensemble des ouvriers ayant suivi la formation révélera que ce « sens » résidait essentiellement dans la possibilité d'affectation à

un poste de retouche, qui garantit une marge d'initiative et d'autonomie plus grande que sur la chaîne. Or, les ouvriers éprouveront concrètement qu'une intervention de retouche de meilleure qualité signifie réduction du temps de celle-ci, donc réduction du nombre de retoucheurs et donc une plus faible probabilité d'y accéder.

Un processus informel d'autoformation

Dans le même temps, l'enquête permettra de découvrir, dans un autre atelier, des pratiques d'autoformation beaucoup plus discrètes au niveau de l'institution, et pourtant bien plus réelles. Contrairement au dispositif décrit plus haut, celui-ci ne dispose pas de promotion institutionnelle. Il se situe dans le département le moins assujetti au mode de travail taylorien : l'atelier final de retouche, dans lequel l'ensemble des produits défectueux n'ayant pu être remédiés ou détectés, en cours ou en bout de chaîne, sont repris avant leur commercialisation.

Il est régulièrement confronté à des nouveautés technologiques qui exigent des connaissances et des savoir-faire nouveaux. Face à cela, un formateur responsable de ce département nous a décrit le processus suivant (qui touche 6 à 8 opérateurs sur les 40 du département) : un ouvrier s'intéresse à une technologie particulière, développe un début de connaissance et de savoir-faire, commence à être reconnu comme un spécialiste de cette technologie, est affecté en priorité sur les retouches liées à celle-ci, approfondit par là-même sa connaissance et son savoir-faire, tisse des liens dans l'ensemble de l'usine (en particulier avec le bureau des méthodes) pour recueillir les informations et les mises-à-jour, etc.

Le processus d'autoformation est donc, ici, intégré dans l'activité productive. Il prend son origine dans une opportunité, un choix de l'ouvrier et se nourrit et se développe par itération et accumulation.

La rationalité de la production et le flou

Le contraste entre les 2 dispositifs est frappant.

Le premier est le fruit d'une forte volonté politique (conçu avec le siège de l'entreprise, ses promoteurs au sein de l'usine sont d'anciens ouvriers issus de la chaîne de production qui veulent, par l'intermédiaire de cette formation, faire évoluer la pratique de travail). Il se heurte de plein fouet à la « rationalité » du système taylorien.

Quand le département de formation parle de méthodologie (désignant par là une méthode productrice d'intelligence, donc une participation active de l'ouvrier), la maîtrise de production comprend celle-ci comme le suivi d'une check-list d'opérations pré-programmées d'investigation. De la même façon, le département formation a volontairement mis à la disposition des ouvriers des simulations de pannes sur des produits qui ne correspondaient pas exactement à ceux fabriqués dans l'atelier. L'enjeu en était le développement de cette méthodologie de dépannages, en dehors du support sur lequel elle doit s'exercer. La Maîtrise, quant à elle, s'est interrogée sur l'intérêt de ces simulations, en demandant par contre des simulations « aide-en-ligne », qui permettraient aux retoucheurs d'interroger l'ordinateur pour que ce dernier lui livre l'origine de la panne : l'intelligence se déplace alors du retoucheur vers la machine.

On peut y voir la prégnance du monde taylorien, qui dissocie l'intelligence de l'acte de production ; qui tend à développer les actes de travail en autant de procédures, prêtes à toute algorithmisation (34) informatique, faisant ainsi l'économie de la pensée de l'opérateur. C'est le règne de la rationalité de la production, élaborée par des services de conception, extrinsèquement à son exécution.

Le deuxième dispositif en constitue presque le négatif. L'intervention de l'institution s'est arrêtée à la mise en place d'un « centre de ressources technique », en y détachant un formateur, disposant apparemment d'une grande autonomie. La formation informelle est fondamentalement le fait de l'initiative même des ouvriers. Mais surtout, le processus cumulatif décrit plus haut se développe précisément dans l'atelier qui récupère ce que le flux de la chaîne n'a pu ou su traiter : il a pour fonction de gérer l'aléa. Les opérations ne sont pas programmées, puisque chaque retouche est spécifique. En même temps que sa qualification professionnelle, l'ouvrier dispose d'une marge d'initiative et d'autonomie nécessaire à ce type d'intervention. Le management y est moins autoritaire, sa légitimité étant fondée d'abord sur sa compétence professionnelle. L'atelier est d'ailleurs vécu comme une sorte de verrue vivant avec la rumeur de son élimination (la Direction y a envoyé des leaders syndicaux, qui étaient auparavant sur la chaîne, évitant ainsi des perturbations sur le flux de production). D'une certaine façon, c'est le règne du flou.

Premières conclusions

La structure où le dispositif a fonctionné (l'UAP), y compris dans l'objectif que l'on pourrait qualifier de « culturel », est précisément de type bureaucratique ! Ceci ne peut pas ne pas nous faire réfléchir. Et pourtant, si on s'en tient à l'analyse qu'en fait Crozier (35), il y a une certaine cohérence. C'est bien justement parce qu'un système de règles « impersonnelles » y prévaut, protégeant l'indépendance de l'individu et le dispensant de toute « implication » vis-à-vis de l'organisation, que ce type de projet individuel autonome a pu se développer plus facilement (36). Nuançons immédiatement ce propos, en disant qu'un projet personnel « d'auto-développement culturel », s'exerçant à l'intérieur d'une organisation mais en rupture avec celle-ci, ne peut probablement pas durer (c'est au moins une des explications complémentaires de l'essoufflement de l'EAO à l'UAP). Il reste que le système bureaucratique était (et reste) bien un moyen de régulation (le mot n'est pas de trop) entre projet individuel et projet de l'organisation, qui avait bien ses charmes et ses avantages, correspondant en particulier à ce que M. Crozier attribuait à l'époque à un « style de vie français » fait de recherche d'autonomie, de préservation d'un arbitraire individuel par le refus de l'autorité et de « bon plaisir ».

De la même façon, nous pourrions faire remarquer que les pratiques d'autoformation découvertes dans l'usine métallurgique (le deuxième dispositif) se font dans un système professionnel qui a beaucoup des caractéristiques du **système professionnel de travail** de Touraine (37) et de la forte autonomie professionnelle qui le caractérise.

Ces 2 exemples veulent-ils dire que l'autoformation ne s'est développée que dans des secteurs où l'individu se trouvait protégé, ou se protégeait, de l'organisation (et qui plus est dans des secteurs menacés), en quelque sorte les creux de l'organisation ?

Mais un autre élément de réflexion peut aussi être tiré de l'exemple de l'usine métallurgique. Nous avons vu comment l'autoformation s'était développée dans un contexte où le travail ne pouvait être prescrit, laissant place à l'aléa des pannes. Cet élément peut être rapproché des conclusions d'une étude américaine menée par Lowy, Kelleher et Firestone (38) sur les « *cadres à haut niveau d'apprentissage* », dont l'émergence est reliée à des situations où « *les buts de travail sont flous, complexes, ambigus, sans feedbaks, ...* ». L'autoformation se développerait-elle dans un contexte d'indétermination, qu'elle soit le fait de la tâche prescrite à l'opérateur, ou du contexte organisationnel ? Elle représente, en tout cas, une autre piste de recherche.

UN ENJEU À SUIVRE...

Pour conclure, ce qui est en jeu, à l'heure actuelle dans l'entreprise est extrêmement riche de potentialités. La reconstruction de ce lien entre activité sociale et productive d'un côté, et l'activité de formation de l'autre, aussi difficile et tâtonnante qu'elle soit, est porteuse de pratiques, de réflexions extrêmement fécondes. Il en est de même de la recherche de ces formes organisationnelles où se conjuguent autoformation, résolution de problèmes, efficacité productive.

Des membres de l'éducation nationale participent déjà à ces développements. Le dispositif « d'évaluation formative » mis en place dans l'usine de Rhône-Poulenc que nous avons évoquée plus haut a bénéficié du concours, tant au niveau de la conception que de son suivi, du GRETA de la région.

L'ensemble de la communauté éducative ne peut que bénéficier de tout ce terreau d'innovations. Des formes organisationnelles d'échange sont peut-être à mettre en place, comme des jumelages par exemple, ou tout autre type de relation que le simple désir de communiquer ne peut manquer d'imaginer.

Un groupe de sociologues conduisant des recherches sur l'entreprise, sous la direction de R. Sainsaulieu, a intitulé le livre qu'ils ont produit : « L'entreprise, une affaire de société ». Est-ce une affaire trop sérieuse pour qu'elle soit laissée dans les seules mains de celle-ci ?

André Moisan
Conservatoire National des Arts et Métiers

NOTES

(1) In **Etudes et expérimentation en formation continue**, n° spécial sur l'autoformation, 1992, Paris, La Documentation Française.

(2) SAINSAULIEU (1988). — ***Sociologie de l'organisation et de l'entreprise***, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.

(3) Noté par K. Marx, quand il analyse le développement de la spécialisation du travail, dans **Le Capital, Livre I, Chapitre XIV** - Paris, Garnier, Flammarion, 1969.
Notons au passage que l'homme de « la main invisible » (théorie à la base du libéralisme économique qui développe l'idée que les détenteurs de capitaux productifs, en travaillant pour leurs propres intérêts, permettent le développement de l'ensemble de la société suivant une loi opérant comme une « main invisible »), Adam Smith donc prône la constitution d'une institution publique, l'institution scolaire.

(4) FRIEDMAN G. (1964). , **Le travail en miettes. Spécialisation et loisir**, Paris, Gallimard.

(5) Cf. CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**, Paris, Seuil.

(6) SAINSAULIEU R. (1988). — **L'identité au travail**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988.

(7) Extrait de : **Formation continue et efficacité productive**, Rapport de mission au secrétaire d'état à la formation professionnelle, CEREQ, Collection des études, n° 51, septembre 1989.

(8) Extrait de l'étude citée plus haut.

(9) Cf. MALGLAIVE G., **Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes - in** Revue d'Education Permanente, Paris, n° 92, pp. 53-61.

(10) RIBOUD A. (1989). — **Modernisation, mode d'emploi**, Paris, Christian Bourgois, Collection 10-18

(11) Cité par Marx, **op. cit.**

(12) Pour reprendre l'expression de : BAREL Y. — **Le paradoxe et le système**, Grenoble, Presses Universitaires de GRENOBLE (1989).

(13) Voir les développements de NUTTIN J., sur l'« unité fonctionnelle Individu-Environnement ». Nuttin, **Théorie de la motivation humaine**, Paris, PUF, 1980.

(14) MARCH J.-G. et SIMON H.-A. (1991). — **Les organisations**, Paris, Dunod.

(15) NYHAN B. et coll. (1991). — **Promouvoir l'aptitude à l'autoformation**, Bruxelles, Presses Interuniversitaires Européennes.

(16) FRAGNIÈRES G. (1992). — **Promouvoir l'aptitude à l'autoformation**, in Etudes et Expérimentations en Formation Continue.

(17) ROMBOUTS Jan. — **La formation en Europe : mega-tendances et micro-applications** Document ronéoté.

(18) ENRIQUEZ E. (1989). — Cornélius Casoriadis : un homme dans une œuvre, in **Autonomie et autotransformation de la société : la philosophie militante de Cornélius Castoriadis**, Genève, Librairie Droz.

(19) SANDRA Michel. — **Peut-on gérer les motivations ?**, Paris, PUF (1989).

(20) NUTTIN J. — **op. cit.**

(21) DUMAZEDIER J. (1980). — Vers une socio-pédagogie de l'autoformation, in **Les Amis de Sèvres**.

(22) BROOKFIELD S. (1987). — **Developping critical thinkers.** *Royaume Uni, Open University Press.*

(23) Ce processus est admirablement décrit par G. PINEAU (cf. La formation expérentielle en auto-, éco- et co-formation in **Revue d'éducation permanente** n° 100/101) : « *Sortir de l'épreuve est si difficile que, loin d'assouplir le nouveau milieu formé, elle le durcit, le bétonne, le ferme plus défensivement au nouveau, à l'événement, à l'imprévu, à l'insu* ».

(24) ATLAN (1979). — **Le cristal et la fumée**, Paris, Seuil.

(25) GALVANI P. (1992). — **Autoformation et fonction de formateurs**, Lyon, Chroniques sociales.

(26) PINEAU G. — **L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives postmodernes ?, op. cit.**

(27) Cf. NYHAN B. — **op. cit.**

(28) MAURICE M., SELLIER F., SYLVESTRE J.-J. (1982). — **Politique d'éducalion et organisation industrielle en France et en Allemagne**, Paris, PUF.

(29) 9 % des interviewés continuaient leur utilisation en 1990.

(30) En particulier : 83 % des employés interrogés disent les avoir utilisés, plus de la moitié d'entre eux, sur une durée supérieure à 50 heures.

(31) 11 % disent en avoir retiré un usage professionnel (« je comprends mieux mon travail », « j'ai pu, grâce à l'EAO, suivre des formations techniques »), quand 88 % disent y avoir « acquis » ou « révisé » des connaissances. Le 1/4 de ces utilisateurs reconnaissent que les didacticiels leur ont « donné (ou redonné) le goût d'apprendre », quand un seul employé mentionne « être plus reconnu par l'entreprise ».

(32) Notons la convergence d'analyse avec BOURDIEU P. (1985). — **La Distinction**, Paris, Ed. de Minuit, 670 p., quand il analyse « La petite bourgeoisie d'exécution » :
« ... Les membres de la petite-bourgeoisie d'exécution présentent au plus haut degré les traits (...) qui font d'eux la réalisation la plus accomplie de la petite-bourgeoisie, comme le culte de l'effort autodidacte et le goût de toutes les activités qui ont en commun de demander surtout du temps et de la bonne volonté culturelle... » (p. 404).

(33) Cf. DUGUE E. et MALGLAIVE G. (1990). — **Les employés face au changement : transformaion du travail et acquisition de compétences dans le tertiaire financier**, Paris : CNAM, 303 p.

(34) Cf. une des derrières productions de :
BAREL Y. — De la technique au génie, in *Gestion des Ressources Humaines*, Action et Recherches Sociales, **Revue inter-universitaire de Sciences et Pratiques Sociales**, n° 1/4, décembre 1990-janvier 1991.

(35) CROZIER M. (1971). — **Le phénomène bureaucratique**, Paris, Seuil.

(36) « *Si l'organisation lui impose, à travers ses règles officielles, une participation sans responsabilités, il [l'individu] pourra satisfaire ses deux aspirations contradictoires : donner un sens à son travail par une participation à l'œuvre commune et sauvegarder son indépendance dans une situation où une prise de responsabilités officielles risquerai de l'aliéner* ». CROZIER M. — **op. cit.**

(37) *Le système professionnel de travail peut être défini par* l'autonomie professionnelle des ouvriers de fabrication. *La faible prévisibilié des conditions de production inerdisant une détermination stable des méthodes de fabrication, l'ouvrier qualifié garde une grande marge d'initiative. (..) Il est donc polyvalent ; il se définit moins par le type précis d'opérations qu'il est capable de réaliser que par sa capacité à résoudre des problèmes d'un cerain ordre, en n'utilisant qu'une partie de ses compétences* ».
TOURAINE A. (1965). — **Sociologie de l'action**, Paris, Seuil (épuisé).

(38) LOWY, KELLEHER, FIRESTONE. (1986). — Management Learning : « Beyond Program Design », in **Training and Development Journal**.